

Scheuerl, Hans

"Was ist ein pädagogischer Klassiker?"

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 155-160



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans: "Was ist ein pädagogischer Klassiker?" - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 155-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104460 - DOI: 10.25656/01:10446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104460>

<https://doi.org/10.25656/01:10446>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 2 – März/April 1995

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
„Was ist ein pädagogischer Klassiker?“
- 161 ULRICH HERRMANN
Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik

Thema: Historische Bildungsforschung

- 169 ANNETTE STROSS
„Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin.
Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Die Rezeption der preußischen Reformen durch Erich Weniger
- 205 HEIN RETTER
Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884–1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreißiger Jahren
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte

Diskussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel

285 THOMAS KLEIN
Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität?

Besprechungen

303 KLAUS PRANGE
Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs

306 JÖRG RUHLOFF
Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft

312 HANS-ULRICH GRUNDER
Tobias Rülcker/Peter Kassner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen der Zeit

Hein Retter (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung

317 PETER DUDEK
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930

Dokumentation

323 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
“What Is a Pedagogical Classics?”
- 161 ULRICH HERRMANN
Pedagogical Classics and Classics of Pedagogy

Topic: Historical Educational Research

- 169 ANNETTE STROSS
„Health Education“ Between Pedagogics and Medicine – Trends in
topics and problems of professionalization in Germany, 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Erich Weniger’s Reading of the Prussian Reform Movement
- 205 HEIN RETTER
The Reformer Peter Petersen (1884–1952) – The failure of his
conceptions of school instruction and teacher education in the 1920s
and 30s
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Education in Transition – Educational policy and the American youth
program in post-war Germany

Discussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
The Recommendations of the Conference of the Ministers of Educa-
tion Concerning the Promotion of Handicapped Students in German
Schools
- 265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Violence In Schools: Results of an inquiry carried out in Kassel
- 285 THOMAS KLEIN
A Generation Without Siblings: Myth or Reality?

Reviews

303

Documentation

- 323 Recent Pedagogical Publications

„Was ist ein pädagogischer Klassiker?“*

Was ist „klassisch“? Und wer ist ein „Klassiker“? Lassen wir die Pädagogik zunächst beiseite. Fragen wir allgemein: Welche Werke und Leistungen verstehen wir in unserer historisch-geistigen Welt üblicherweise mit dem Prädikat des „Klassischen“ – also etwa in Philosophie und Staatskunst, im Rechtswesen, in den bildenden Künsten, der Literatur, der sogenannten „schönen“ wie auch der Sachliteratur? Und welchen Personen verleihen wir dann als Urheberinnen solcher Werke den Titel eines „Klassikers“?

Zwei Beobachtungen vorweg: Wer von Klassischem spricht, setzt offen oder stillschweigend einen Konsens darüber voraus, daß jene Werke, die er thematisiert, etwas Herausragendes, besonders Gelungenes, Musterhaftes seien. Vielleicht sieht er sie sogar von einer Aura des Zeitlosen umstrahlt und glaubt, ihren Urhebern eine Art von Hagiographie, von Heiligenlegende zu schulden. Doch gleichzeitig beobachten wir überall um uns herum, wie die Rede vom Klassischen längst inflationär geworden ist: Da spricht man vom klassischen Hotelfrühstück und vom klassischen Design bestimmter Autokarosserien, von der klassischen Bubikopf-Frisur oder von Klassiksendern, die in die Publikumsberieselung der Schlagerbranche eingestiegen sind und nun von früh bis spät zwischen BACH und OFFENBACH alles daherduddeln, was es nur gibt. Doch auch die Schlagerbranche selbst hat längst ihre eigenen Klassiker aufgebaut. Beides nun – die Hochstilisierung ins Überzeitliche wie die sprachlichen Plattitüden – beides zersetzt jede klare Begrifflichkeit und macht Wörter wie „Klassik“, „klassisch“, „Klassiker“ als wissenschaftliche Termini nahezu unbrauchbar, eigentlich nur noch in Anführungszeichen verwendbar. Längst scheint der Zeitpunkt überschritten, bis zu welchem man sich von Definitionen noch erkenntnisleitende Klärungen erhoffen durfte.

Aber vielleicht lassen sich ja trotz alledem mit Definitionen wenigstens noch ein paar Vorsortierungen treffen, die größte Mißverständnisse und Scheinprobleme verhindern helfen. So lassen sich mindestens zwei Wortverwendungen unterscheiden: Einmal Klassik als *Stilbegriff* gegenüber Kontraststilen wie „Gotik“, „Barock“, „Romantik“, „Expressionismus“. Ein andermal Klassik als genereller *Qualitätsbegriff* überall dort, wo unterschiedlichste Stile ihre jeweilige Hochform erreichen. So reden die Kunsthistoriker schon länger von der klassischen gotischen Kathedralarchitektur oder von klassischer Moderne.

* Anlässlich eines Podiumsgesprächs am 26. Juni 1994 in Bern.

Ungeachtet dessen hatte HEINRICH WÖLFFLIN 1915 in seinen „Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen“ stilistische Abgrenzungskriterien benannt: Der klassische Stil sei am Vorbild des „klassischen Altertums“ orientiert, nach WINCKELMANN gekennzeichnet durch „stille Größe und edle Einfalt“. Ganz analog nannte WÖLFFLIN etwa Geschlossenheit, Harmonie und ruhige Ausgeglichenheit als Charakteristika für den klassischen Stil und setzte zum Beispiel Offenheit, Grenzüberschreitung, Dynamik, Expressivität bei anderen Stilen dagegen. Er hatte damit als klassisch genau jene „apollinischen“ Merkmale hervorgehoben, denen eine Generation zuvor NIETZSCHE das „Dionysische“ im Griechentum kritisch entgegengehalten hatte. Indem aber NIETZSCHE solche Stilkontraste überhaupt heranzog, hat er zugleich auch ihre Tragfähigkeit bestätigt. Ob freilich analoge Kontraste auch für pädagogische Denkstile tragfähig sind, müßte erst einmal durchexperimentiert werden.

Wichtiger scheint mir für uns die Frage, was eigentlich vom Klassischen als *Qualitätsbegriff* bleibt, nachdem die Rede davon sich derart inflationär ausgebreitet hat, wie wir es heute erleben. Je mehr der Bedeutungsumfang wächst, desto nichtssagender wird der Begriff. Schließlich reduziert er sich auf einen bloßen *Relationsbegriff*, der nur noch besagt, daß es auf vielerlei Feldern Besseres und Schlechteres gibt, und daß wenigens besonders hervorragt.

Aber von wem wird definiert, was hervorragt? Und wie? EDUARD SPRANGER hat 1924 in der Festschrift zu KERSCHENSTEINERS 70. Geburtstag geschrieben, klassisch sei das, was „nicht totzukriegen“ sei; in ihm hätten „bewiesene Mächte“ die Probe der Zeit überdauert. Schön gesagt, nur leider purer Historismus. Als SPRANGER das formulierte, gab es im deutschen Universitätswesen wohl noch einen „akademischen Zeitgeist“, der bei aller Streitbarkeit doch politisch in seinem Konservativismus homogen genug war, um zu solchen Konsensen fähig und bereit zu sein. Ob die heutige internationale „scientific community“ noch willens und in der Lage wäre, ähnliche Übereinkünfte zu treffen, darf bezweifelt werden.

Doch ohne Streitbarkeit und Konsensbereitschaft wird es bei Qualitätssurteilen wohl niemals gehen. Die Relationen, in denen solche Urteile zu fällen sind, bleiben ja allemal historischer Art: Sie betreffen Beziehungen zwischen uns, die wir einen Klassiker küren (oder abwählen) wollen, und diesem selbst in seinem wie seines Umfeldes historischem Abstand zu uns. So geht es bei Klassischem immer zugleich um historische und gegenwärtige Wertungen. Diese lassen sich nicht durch abstrakte, vermeintlich zeitüberlegene Allgemeindefinitionen regulieren. Sie bedürfen – mit DILTHEY gesagt – „der genaueren fachmännischen Kenntnis von Geschichte und gegenwärtigem Leben ...“ (1888). Ein allgemeingültiger Klassikerbegriff, per definitionem festgelegt für alle Zeiten, wäre ein Widerspruch in sich. Er basierte auf der Annahme, man könne Wertungen umgehen, indem man gleichsam deduktiv aus vorgefaßten Oberbegriffen die Spezies der Klassiker so sicher bestimmen könne, wie man das Pfauenauge in einer Schmetterlingssammlung bestimmt. Ein abenteuerlicher Begriffsaberglaube!

Das schließt vor- oder außerwissenschaftliche Einigungsversuche unter pädagogisch Interessierten und Fachkundigen darüber nicht aus, welche Lehrmeinungen, Schriften, Werke, Denk- oder Praxismodelle und Personen wir – wenigstens unter Vorbehalt – in alltagsmäßiger Verständigung zum Kreise des

Klassischen zählen wollen. Nehmen wir es unpathetisch und locker! Mit dem weitherzigen Relationsbegriff unserer Umgangssprache sind wir ohnehin schon zum ursprünglichen Wortsinn zurückgekehrt: Der „classicus“ war auch schon bei den Lateinern nichts weiter als der Angehörige der obersten römischen Steuerklasse. Die Vokabel bedeutete also noch vor jeder Hochstilisierung nur schlicht soviel wie „first class“. Nichts anderes meinen ja wohl auch unsere heutigen „teenies“ und „twens“, wenn sie etwas, das sie besonders schätzen, „klasse“ nennen.

Mitte der siebziger Jahre bat mich ein Münchener Verlag, eine Buchreihe über „Klassiker des politischen Denkens“ und „Klassiker des soziologischen Denkens“ mit zwei eigenen Bänden auf pädagogischem Gebiet als Herausgeber fortzusetzen. Auch da war der Begriff des Klassikers offenkundig zu seiner finanzbezogenen Ursprungsbedeutung heimgekehrt: Klassisches verkauft sich offenbar gut. Nichts einzuwenden, sofern ein Verleger anständige Bücher macht. Pecunia non olet. Ich hielt die Sache für machbar unter zwei Bedingungen: Der Begriff des Klassikers dürfe nicht zu eng und nicht hagiographisch genommen werden. Und im Titel solle statt „Klassiker des pädagogischen Denkens“ schlicht „Klassiker der Pädagogik“ stehen, weil die ohnehin etwas kopflastige kognitive Seite unseres Erziehungs- und Bildungsgeschäfts mit „Denken“ zu einseitig betont wäre. Nichts gegen das Denken! Aber emotionale, praktische, soziale Aufgaben und Kompetenzen gehören ja wohl auch zur Pädagogik und haben „klassische“ Repräsentationen gefunden.

Jetzt spätestens müssen wir fragen: Was ist überhaupt ein „Pädagoge“? Wie sollten wir sonst nach klassischen Exemplaren dieser Spezies suchen können? Ein klassischer Exkurs: „Pädagoginnen“ und „Pädagogen“ könnte man etwa Mütter und Väter nennen, Kindergärtnerinnen, Lehrer, Sozialarbeiter – Menschen beiderlei Geschlechts, die etwas tun, etwas unmittelbar im Umgang mit ihrer Klientel tun, das diese nach allgemeiner Auffassung fördert an Können, Wissen, verstehender Einsicht, sozialer Selbstfindung, emotionaler Stabilisierung, an Urteils- und Kritikfähigkeit, an schrittweiser vorankommendem Mündigwerden.

Man darf wohl davon ausgehen, daß es pädagogisch bessere und schlechtere, sensible oder eher grobschlächtige Formen tätiger Verwirklichung solcher Erziehungs- und Lehrkompetenzen „schon immer“ gegeben hat. Darunter dürften auch „immer schon“ originelle, erfindungsreiche, besonders „gekonnte“ und allgemein als beispielhaft akzeptierte Leistungen pädagogisch wirkender Menschen gewesen sein. Nur: Die Akteure auf der pädagogischen Bühne haben kaum eine Chance, als Klassiker in das Gedächtnis späterer Generationen einzugehen. Ihr Tun vergeht mit dem Augenblick, und Langzeitwirkungen sind oft nachträglich schwer identifizierbar. Dem pädagogischen Akteur wie „dem Mimen flieht“ (mit SCHILLER gesprochen) „die Nachwelt keine Kränze“.

Da hat eine zweite Gruppe pädagogischer Praktiker bessere Chancen: die Stifter und Gründer von Institutionen, etwa von Schulen (im doppelten Wortsinn: von Lehranstalten oder von Schülerkreisen, die eine Tradition aufnehmen und weitergeben). In der Regel hinterlassen solche Gründungsväter formulierte Programme, Satzungen, Erziehungslehren, die oft mit normativem Anspruch auftreten. Sie können inspirativ oder eher dogmatisch sein. Ihre Inspirationen selbst können zu Orthodoxien erstarren, sinnleere Rituale wei-

tertradieren. Dann schlägt die Stunde für Gegendoktrinen, für Pädagogen, die das Herkömmliche kritisieren und relativieren und vielleicht gerade dadurch zu Klassikern werden, daß sie Freiräume schaffen, die man vorher nicht kannte. Doch wie kommen solche Prozesse in Gang, in Bewegung? Das Ganze findet im Medium der Sprache statt, durch herausfordernde, mitreißende Rede oder durch das geschriebene und gedruckte Wort – vom polemischen Aufruf bis zum wohlgesetzten Lehrbuch, von der nachdenklichen Selbstbesinnung bis zur leidenschaftlich gepredigten Vision oder Utopie.

Damit haben wir neben dem Umgangs-Praktiker und dem Institutionen-Gründer als dritte Kategorie den pädagogischen Autor. Dieser hat wohl die besten Chancen, zu Klassiker-Ehren zu kommen, besonders dann, wenn er auf Umgangs- wie auf Institutionserfahrungen zurückgreifen kann und diese entweder als bewährte Traditionen weitergibt oder als kritikbedürftig eindämmt und durch Gegenmodelle zu ersetzen versteht. Die Geschichte der Pädagogiken hat seit Anbruch der Neuzeit ihre Substanz in diesem Reichtum der einander ablösenden Gegensätze und ihrer historischen Verflechtungen.

Pädagogische Autoren, Verfechter von Erziehungslehren, gibt es im europäischen Raum seit der Antike. Doktrinen ebenso wie aufklärerische Doktrinenkritik waren dabei zunächst oft noch ungeschieden als pädagogische Exkurse und Passagen in philosophischen Werken enthalten (Beispiel: die SOKRATES-Dialoge PLATONS), in theologischen und autobiographischen Bekenntnisschriften (Beispiel: AUGUSTINUS), in der Moralthologie oder auch in der poetischen Literatur von der höfischen Dichtung bis zu den Anfängen des Bildungsromans. Eine eigene fachlich abgrenzbare pädagogische Literatur setzte erst mit und nach der Renaissance ein, und da zunächst oft noch eingebunden in moralphilosophische und essayistisch-lebensweisheitliche Reflexionen (Beispiele: ERASMUS und MONTAIGNE).

Ein weiteres, offenes Klassiker-Verständnis wäre denkbar und wünschbar. Es könnte diese Gesamtmenge historisch vorgefundener pädagogischer Literatur zum Ausgangsbestand nehmen, von dem aus dann die Höhepunkte, die Gipfel zu suchen und en détail zu erkunden, in Auseinandersetzung, Streit und Konsensversuch auszuwählen und sozusagen in ein imaginäres Gespräch miteinander zu bringen wären. Ich halte diesen Weg unabhängig vom Klassiker-Begriff bei der gegenwärtigen Inflation von Daten und Deutungen für den einzig noch gangbaren und zugleich unverzichtbaren Weg, solange wir als Pädagogen auf eine gemeinsame Erinnerung überhaupt noch Wert legen. Freilich: ein unabschließbares Geschäft, das sich vor Dogmatisierungen ebenso hüten muß wie vor heilsprechenden Kanonisierungen.

Klassiker wären dann diejenigen, die in ihren Erfahrungswelten, Gründungen und Konzepten eine Idee, eine Position, eine Tradition oder Traditionskritik, eine Vision oder „Bewegung“ besonders deutlich und eindringlich repräsentieren. Sie müssen nicht die ersten sein, die eine Position vertreten – Vorläufer sind erlaubt. Sie müssen aber eine pädagogische Position oder Idee möglichst präzise und prägnant (das heißt zu deutsch: treffsicher und gleichsam schwanger mit weiterführenden Impulsen) darstellen. Wir müssen von ihnen noch lernen, in ihrem Werk noch Entdeckungen machen können. Dabei brauchen sie keine fehlerfreien, gar vollkommenen Menschen zu sein. Ihr Werk kann oder Teile davon können gescheitert, mit Hohn und Spott bedacht wer-

den, in Vergessenheit geraten und später vielleicht gerade deshalb wiederentdeckt worden sein, weil sie in ihrem Scheitern noch uneingelöste Hoffnungen und Versprechungen enthalten, wie sie unsere Geschichte manchmal an unerwarteten Stellen uns bietet. Weder der „Erfolg“ in der eigenen Zeit, sei es der praktische, sei es der literarische, noch die Erfolgskontinuität in der Wirkungsgeschichte sind zwingende Kriterien für Klassizität.

Unser Symposium findet, wie Sie wissen, im Rahmen einer PESTALOZZI-Tagung statt, die den Denkmals-Sockel, auf den man diesen Pädagogen gestellt hat, kritisch auf Bruchstellen und Risse untersucht. Es ist bekannt, daß PESTALOZZI mit mehreren seiner Unternehmungen gescheitert ist, daß er Anfeindungen, Hohn und Spott erlebt hat, politisch umstritten und sogar lebensgefährdend bedroht war. Auch seine Wirkungsgeschichte ist von Brüchen und rivalisierenden Traditionslinien durchzogen: Die einen rezipierten vor allem den Schulmeister und Elementarmethodiker mit seinen ABCs und Lautierungen, andere den Anreger für reformerische Arbeitsschul-, Landerziehungs- und Gemeinschaftsideen; wieder andere den Waisenerzieher in Stans, den Ethiker, den anthropologischen und existentiellen Denker, den scharfsichtigen Beobachter seiner sozialen Umwelt, seiner zeitgenössischen Wirtschafts- und Industrieverhältnisse, der Armuts-, Kriminal- und Rechtsverhältnisse in Stadt und Land.

Was soll man mit einem derart komplexen, in sich von Widerstreit, manchmal Unbeholfenheit, manchmal gar von Einsprengeln „schwarzer Pädagogik“ nicht freien Lebenswerk anfangen? Man denke nur an sein lange bekanntes Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes Hans Jakob oder an seinen erst jetzt vor der Veröffentlichung stehenden Briefwechsel mit diesem (in einer in der Bundeswehr-Universität Hamburg eingereichten Habilitationsschrift von WERNER KEIL, wo streckenweise ein geradezu pathologisch selbstbezogener Autor sichtbar wird, der kaum ein Gespür für sein Kind, für sein Gegenüber zu haben scheint. Soll das alles „klassisch“ sein? Und doch: Was gibt sein Werk auf der anderen Seite nicht alles her auch noch für gegenwärtige und weiter sich wandelnde Fragestellungen, an Perspektiven, die man so nicht nur vorher nicht hat sehen können, sondern die man überhaupt nirgendwo derart exemplarisch in den Blick bekommt wie bei ihm!

In der historischen Landschaft der etwa zwei bis drei Jahrzehnte vor und nach 1800 findet sich neben der literarischen und philosophischen Klassik auch eine erstaunliche Häufung von Namen herausragender pädagogisch relevanter Autoren: HERDER, KANT, SCHILLER, HUMBOLDT, JEAN PAUL, FRÖBEL und viele, viele andere. Daß PESTALOZZI in diesem Umkreis eine zentrale Figur war und ist und bleiben wird, scheint mir zweifelsfrei.

Allerdings habe ich einen Gesichtspunkt bisher noch nicht erwähnt, der auch zu bedenken ist: die „Wissenschaftlichkeit“ pädagogischer Einsichten und Theoreme aus der Geschichte, ihre Vorläuferfunktion für unsere heutige „Erziehungswissenschaft“. In der Einladung sprechen die Veranstalter von „der Entwicklung der pädagogischen Doktrin“ und einer die Pädagogik „als Disziplin konstituierenden Klassik“. Doch: gibt es *die* pädagogische Doktrin überhaupt als Einheit (im Singular)? Und wenn es sie denn wenigstens als plurales und mehrperspektivisches Gegenstandsfeld und Methodenkonsortium geben sollte und wir uns als Zunft über alle wissenschaftstheoretischen Kontroversen

und Paradigmenkonflikte hinweg darüber einigen könnten – würde dann beispielsweise PESTALOZZI (für mich trotz allem immer noch ein „Klassiker der Pädagogik“) zugleich auch als ein „Klassiker der Erziehungswissenschaft“ gelten dürfen?

Zum Vergleich: HERBART oder SCHLEIERMACHER haben methodologisch und kategorial wissenschaftliche Denkbahnen eröffnet, die bis heute eine erstaunliche Aktualität behalten haben. Neben ihnen erscheint PESTALOZZI auf den ersten Blick und weite Strecken eher als ein Prediger oder als leidenschaftlicher, existentiell engagierter Anwalt einer idealen Parteinahme für die Schwachen. Und dennoch: In der sozialkritischen Erfassung von Familien-, Erziehungs- und (wie wir heute sagen würden) Sozialisationsbedingungen, in der Reflexion seiner Erfahrungen, in denen er zu anthropologischen Differenzierungen vordringt, welche ihn befähigen, naturalistische, soziologistische und moralistische Einseitigkeiten seiner und vorwegnehmend auch späterer Zeiten zurechtzurücken, hat er sich selbst eingereiht in die Verfasser von Quellentexten und wurde damit Vorbereiter auch der *erziehungswissenschaftlichen* und *erziehungsphilosophischen* Diskussion bis heute. Beim allen Schwierigkeiten des Ausdrucks und Stils, der sich inmitten ungelenken Suchens manchmal periodenweise zu fast psalmenartiger Sprachgewalt steigern kann, hat PESTALOZZI immer wieder Unverhofftes und längst nicht Ausgeschöpftes zu bieten.

Denken wir nur an seine nun wirklich „klassisch“ formulierten Fragen in den „Nachforschungen“ von 1798: Was bin ich als Werk der Natur, als Werk meines Geschlechts (will sagen: meiner gesellschaftlichen Herkunft) und was als Werk meiner selbst? Oder aus dem Stanser Brief an seine Einsicht in die Notwendigkeit erlebter sittlicher Grunderfahrungen vor aller Theorie und allem „Maulbrauchen“. Unsere Pädagogik als Alltagsverständnis wie als Theorie wäre ohne seine Impulse und Einsichten ärmer. Ob man ihn deshalb nun einen „Klassiker“ nennt oder vielleicht lieber einen älter gewordenen „Stürmer und Dränger“, finde ich wissenschaftlich und auch praktisch ziemlich sekundär.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 22589 Hamburg